



# ANALIZA OBRAZACA SUOČAVANJA SA ŠKOLSKIM NEUSPJEHOM: KOGNITIVNE PROCJENE I ISHODI SUOČAVANJA

Darko LONČARIĆ  
Učiteljski fakultet, Rijeka

UDK: 159.942-057.874:371.26

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 16. 3. 2007.

Osnovni cilj ovog rada jest primjena tipološkoga pristupa (Magnusson, 2001.) pri opisu skupina učenika koji se na različite načine suočavaju sa školskim neuspjehom. Učenici su uspoređeni s obzirom na kognitivne procjene i ishode suočavanja sa stresom. U istraživanju su sudjelovali učenici viših razreda osnovnih škola (N=586; 6. – 8. razred). Prikupljeni su podaci o spolu, dobi i prosječnom uspjehu učenika. Primijenjene su skale koje mjere suočavanje sa školskim neuspjehom i kognitivnu procjenu stresne situacije. Učenici su prema rezultatima prethodnog istraživanja (Lončarić, 2007.a) podijeljeni u šest grupa. Prve dvije grupe čine učenici koji imaju vrlo visoke i vrlo niske rezultate na svim skalama suočavanja. Ostali učenici svrstani su u iduće četiri grupe: a) učenici usmjereni isključivo na rješavanje problema, b) učenici usmjereni na rješavanje problema i socijalnu podršku, c) učenici usmjereni na umanjivanje problema i d) učenici koji u stresnoj situaciji pokazuju izrazitu emocionalnu reaktivnost. Rezultati su pokazali da se učenici s različitim obrascima suočavanja razlikuju s obzirom na kognitivne procjene akademskoga stresa i s obzirom na školsko dostignuće. Naglašene su prednosti analize obrazaca suočavanja u objašnjenju nalaza prethodnih korelacijskih istraživanja.

Ključne riječi: stres, suočavanje, školski neuspjeh, učenici



Darko Lončarić, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Trg I.  
Klobučarića 1, 51 000 Rijeka, Hrvatska.  
E-mail: dloncaric@inet.hr

## UVOD

---

U istraživanjima stresa i suočavanja trenutačno dominira korelacijska analitička strategija, koju neki autori (npr. Roeser i sur., 2002.) nazivaju "analizom usmjerenom na varijable". Takve analitičke procedure (korelacije, regresijske analize, analize puta, strukturalno modeliranje i sl.) zasnivaju se na utvrđivanju kovariranja rezultata i uglavnom rezultiraju informacijama o odnosima među varijablama. U zadnje vrijeme javlja se veći broj radova koji tu analitičku strategiju zamjenjuju usporedbama skupina osoba s različitim obrascima rezultata na višedimenzionalnim mjerama poput mjera suočavanja (Seiffge-Krenke, 1990.; Mantzicopoulos, 1997.; Rijavec & Brdar, 2002.; Lončarić, 2007.a). Osnovno polazište takva pristupa, koji još nazivaju i "analizom usmjerenom na osobu", jest da se ljudi ne koriste samo jednom strategijom suočavanja, nego da imaju specifičan obrazac suočavanja koji rabe u stresnim situacijama. Informacija o tome kakav je obrazac rezultata što ga čovjek postiže na skalama suočavanja može biti važnija od rezultata na pojedinoj skali. Uz to, takva informacija može biti od veće informativne i praktične vrijednosti od utvrđivanja kovariranja pojedinih mjera. Postojanje obrazaca suočavanja može objasniti probleme s faktorskim strukturama nekih skala suočavanja. Tako Connor-Smith i sur. (2000.) nisu potvrdili svoj prvi, konfirmatorni model faktorske strukture suočavanja, između ostalog i zbog toga što su neke manifestne varijable bile značajno povezane s više teorijski različitih latentnih varijabli. Istraživanja su također pokazala da analiza grupa s različitim obrascima suočavanja ponekad rezultira značajnim i interpretabilnijim rezultatima od korelacijskih analiza (Seiffge-Krenke, 1990.).

Osim navedenih prednosti, neki su autori upozorili i na moguće nedostatke i probleme u upotrebi analitičke strategije "usmjerene na osobu" (Lončarić, 2007.a; Lončarić, 2007.b). Osim neujednačenih metoda za formiranje grupa s različitim obrascima rezultata (npr. prema faktorskim bodovima, median-split metodi ili klasterškoj analizi) i problema redukcije informacija (za svakoga pojedinca veći broj rezultata svodi se na informaciju o pripadnosti grupi ili klasteru), treba uvijek imati na umu da se te grupe ne razlikuju samo po mjerama koje su upotrijebljene za klasifikaciju nego se vjerojatno razlikuju i po nizu drugih karakteristika. Tako, na primjer, Lončarić (2007.b) navodi da najveću međusituacijsku stabilnost obrazaca suočavanja pokazuju obrasci nediskriminativne i intenzivne upotrebe svih strategija i obrazac potpunog izostanka upotrebe bilo koje strategije suočavanja. Pri tome se može pretpostaviti da te dvije skupine imaju različite rezultate na cijelom nizu drugih relevantnih mjera poput kognitivnih pro-

cjena stresne situacije, neuroticizma i anksioznosti. Iz navedenog je jasno da je i analiza obrazaca po svojoj prirodi korelacijska analiza.

S obzirom na navedeno, ovaj se rad nastavlja na istraživanje u kojem su utvrđeni obrasci suočavanja sa školskim neuspjehom (Lončarić, 2007.a). Nakon provedenih preliminarnih analiza koje su se odnosile na spolne i dobne razlike među grupama valja utvrditi razlikuju li se dobivene grupe s obzirom na neke utvrđene korelate suočavanja. Osim spola i dobi, najčešće istraživani korelati suočavanja kod djece i adolescenata u prethodnim istraživanjima bili su kognitivne procjene stresa i ishodi suočavanja (za pregled: Kalebić, Krapić i Lončarić, 2001.).

Kognitivnu procjenu Lazarus (1999.) smatra univerzalnim procesom kojim ljudi stalno vrednuju značenje pojedinih događaja za njihov život. Primarna kognitivna procjena odnosi se na procjenu važnosti i značenja događaja. Događaj se može procijeniti kao nevažan ili kao važan. Događaj koji osoba procijeni važnim za sebe i svoj odnos s okolinom dalje može biti procijenjen kao pozitivan ili negativan, pri čemu važni negativni događaji mogu biti procijenjeni kao gubitak (odnosi se na štetu koja se već dogodila), prijetnja (odnosi se na štetu ili gubitak koji se još nisu dogodili, ali se pretpostavlja da će se dogoditi) ili izazov (odnosi se na pozitivna očekivanja od zahtjevnog događaja koji se tek treba dogoditi). Pri tome osoba odgovara na pitanje od kakve je osobne važnosti taj događaj za nju. Neke elemente procjene (kao npr. procjenu prijetnje) osoba donosi i u skladu s procjenom svojih resursa za suočavanje, kao i u skladu s vjerojatnosti ishoda suočavanja, pa je u tom smislu sekundarna procjena neodvojiv dio primarne procjene (Kahana i sur., 1995.). Neugodne emocije prate pojavu događaja što ga je osoba procijenila važnim i za nju štetnim ili ugrožavajućim. Emocije tada možemo promatrati kao pokretače strategija suočavanja, pa su stoga prve kratkoročne posljedice stresa. Metoda mjerenja primarne kognitivne procjene pomoću doživljenih emocija proizlazi iz ideje da se značenje koje stresor ima za osobu može odrediti kroz emocije doživljene u stresnoj situaciji.

Sekundarna procjena odnosi se na procjenu mogućnosti utjecaja na događaj i prisutnost resursa za suočavanje. Važna je i procjena mogućnosti kontrole nad situacijom, koja izravno ovisi o procjeni zahtjevnosti situacije i mogućnosti utjecaja na događaj. Procjena mogućnosti kontrole osobito je teška za mjerenje, jer se često ne zna što se kontrolira (pojava stresne situacije ili posljedice stresne situacije), a i sami autori naglašavaju da se kontrola stresne situacije mijenja u raznim fazama stresne transakcije.

Treba spomenuti da na kognitivnu procjenu utječu dispozicijski faktori psihološke strukture pojedinca i situacijski faktori (Lazarus i Folkman, 1987.). Psihološke faktore možemo svesti na vrijednosti, ideale ili specifične ciljeve, zatim na vjerovanja koja mogu biti u rasponu od općih ili religijskih do specifičnih vjerovanja vezanih uz konkretne domene života te na osobine ličnosti, inteligenciju ili stupanj obrazovanja. Među situacijskim odrednicama možemo navesti novost, neizvjesnost, neodređenost i vremensku dimenziju situacije. Hoćemo li novu situaciju doživjeti kao prijetnju ili izazov, ovisi o našim osobnim karakteristikama, sadržaju situacije i sklopu primarnih i sekundarnih kognitivnih procjena situacije. Neizvjesne situacije mogu povećati stresnost i, ako su dugotrajne, negativno djelovati na ishode stresa. Neodređenost situacije može imati negativne ili pozitivne efekte, već s obzirom na to doživljava li osoba neodređenost kao prijetnju ili potencijal za pozitivnu reinterpretaciju događaja.

Uz navedene korelate suočavanja sa stresom treba razmotriti i ishode suočavanja. Doživljaj neuspjeha u školi specifična je vrsta školskoga stresa, dok suočavanje s takvim stresorom Mantzicopoulos (1997.) definira kao odgovor na iskustvo školskoga neuspjeha kod djeteta koje školski uspjeh smatra važnim za svoju dobrobit. Koristeći se skalom ACI (*Academic Coping Inventory*), koju su izradili Tero i Connell (1984.) na uzorku djece od 8 do 12 godina, autor je podijelio učenike prema strategijama koje su upotrebljavali i utvrdio da je veća proporcija intrinzično motivirane djece u grupi koja je upotrebljavala suočavanje usmjereno na problem. Ta djeca imaju manje neugodnih emocija u situacijama neuspjeha i više akademsko i opće samopoimanje.

Treba naglasiti da se odnos između suočavanja i ishoda može promatrati kao dvosmjernan odnos. Još nije odgovoreno na pitanje je li školska ocjena rezultat suočavajućih napora učenika ili školske ocjene određuju kako će se učenik suočavati sa stresom zbog dobivanja loše ocjene. Dobri učenici rijetko dobivaju loše ocjene, a kada ih dobiju, mogu usmjeriti svoje unutrašnje i vanjske resurse na ispravljanje ocjene i rješavanje problema. Učenici koji često dobivaju loše ocjene vjerojatno se često koriste strategijama koje im omogućuju barem uklanjanje neugodnih emocija koje prate loše ocjene. To ne mora značiti da je njihov odabir strategija uzrok njihova lošeg uspjeha, nego je vjerojatnije da njihov učestali neuspjeh određuje češća upotreba strategija za ublažavanje neugodnih emocija. Ipak, postoji mogućnost da su bolji učenici barem dijelom uspješniji upravo zato što primjenjuju efikasne strategije suočavanja. To sugerira mogućnost razvijanja programa

za poboljšavanje vještina suočavanja sa stresom. Potpun odgovor na ovakva pitanja vjerojatno možemo naći u dinamičnoj interakciji osobnih varijabli, situacijskih varijabli i kognitivnih procjena, umjesto u jednostavnim izravnim efektima što ih suočavanje ili mogućnosti za problemu usmjereno suočavanje imaju na školski uspjeh učenika.

U prethodnom radu (Lončarić, 2007.a) identificirani su obrasci suočavanja učenika sa školskim neuspjehom. Osnovni cilj ovoga rada jest usporediti učenike koji imaju različite obrasce suočavanja prema kognitivnim procjenama akademskoga stresa (stresnost i važnost, značenje i mogućnost kontrole) i ishodima suočavanja s akademskim stresom (školska ocjena i samoprocjena uspješnosti suočavanja).

## METODA<sup>1</sup>

### Opis uzorka i postupka

U istraživanju su sudjelovale učenice (N=274) i učenici (N=312) od petog do osmog razreda osnovne škole (N<sub>5</sub>=116; N<sub>6</sub>=164; N<sub>7</sub>=141; N<sub>8</sub>=165). Struktura uzorka po spolu i dobi upućuje na podjednaku zastupljenost učenika i učenica u svim dobним skupinama.

Ispitivanje je provedeno grupno, po razredima, za vrijeme redovitoga školskog sata, uz prisutnost jednoga nastavnika i jednog ispitivača koji je primijenio upitnike. Sukladno osnovnim preporukama o etički prihvatljivu postupku pri provođenju istraživanja na djeci i mlađim adolescentima, stručne službe (psiholog i/ili pedagog) te ravnatelj škole u kojima se provodilo istraživanje bili su upoznati sa svrhom i načinom provođenja istraživanja, dani su im na uvid svi materijali koji će se upotrijebiti u istraživanju te je od njih dobiven pristanak za provođenje istraživanja. Pri provođenju ovog istraživanja dijete je moglo odbiti sudjelovanje u istraživanju, a upotrijebljen je i jedan oblik pasivnoga pristanka roditelja. Učenicima je na prvom satu istraživanja (istraživanje je provedeno u sklopu širega projekta) dan kratak opis istraživanja i zamočljeni su da o tome obavijeste roditelje. Ni jedan učenik (ili roditelj u ime učenika) nije odbio sudjelovanje u istraživanju.

<sup>1</sup> Podaci upotrijebljeni u ovom radu prikupljeni su u okviru širega projekta Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Radi cjelovitosti ovog rada, podaci u poglavlju *Opis uzorka i postupka*, kao i podaci za skalu suočavanja navedenu u poglavlju *Mjerni instrumenti*, preuzeti su iz prethodnog rada, u kojem su utvrđeni i formirani obrasci suočavanja sa školskim neuspjehom (Lončarić, 2007.a).

### Mjerni instrumenti

#### Skala suočavanja s dobivanjem loše ocjene

Suočavanje s akademskim stresom mjereno je Skalom suočavanja s dobivanjem loše ocjene (Lončarić, 2006.). Učenici su procjenjivali učestalost upotrebe određene strategije na skali Likertova tipa od 4 stupnja (od 0 = Nikada se ne koristim tom strategijom do 3 = Često se koristim tom strategijom). Skala

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 17 (2008),  
BR. 3 (95),  
STR. 573-592

LONČARIĆ, D.:  
ANALIZA OBRAZACA...

mjeri 15 strategija suočavanja dobivenih kombinacijom teorijskoga i empirijskoga pristupa konstrukciji skala: Ignoriranje, Distrakcija i izbjegavanje, Humor, Mašta, Kontrola emocija, Odustajanje, Samookrivljavanje, Rješavanje problema, Zane-marivanje drugih aktivnosti, Molitva, Socijalna podrška prijatelja, Izražavanje emocija, Socijalna podrška roditelja, Socijalna podrška brata/sestre i Emocionalna reaktivnost. Podskale su formirane prema rezultatima eksploratorne faktorske analize i imaju zadovoljavajuće koeficijente unutarnje konzistencije (u ovom radu od 0,73 za podskalu Odustajanje do 0,91 za podskalu Socijalna podrška brata/sestre). Navedene podskale grupiraju se (faktorska analiza višeg reda) u četiri skale: Udaljavanje od problema (prvih 6 podskala), Usmjerenost na izvor stresa i rješavanje problema (iduće četiri podskale), Socijalna podrška (iduće četiri podskale) i Emocionalna reaktivnost. Jedino se Emocionalna reaktivnost ne grupira s ostalim podskalama i čini zasebnu skalu. Navedene skale također imaju zadovoljavajuće koeficijente unutarnje konzistencije (u ovom radu od 0,85 za Usmjerenost na izvor stresa i rješavanje problema do 0,91 za Udaljavanje od problema).

### Skala kognitivnih procjena

Pregledom dostupne literature ustanovljeno je da nema univerzalne skale kognitivne procjene stresora koja bi bila primjenjiva na sve stresne situacije i sve pristupe istraživanju stresa i suočavanja sa stresom. Autori skale kognitivne procjene uglavnom prilagođuju specifičnostima svojih istraživanja i svom razumijevanju modela stresa i suočavanja.

U okviru dominantne podjele kognitivnih procjena na primarne i sekundarne, koja je preuzeta iz Lazarusova transakcijskoga modela stresa, Smith i Lazarus (1993.) razvili su model kognitivne procjene koji ima šest elemenata: motivacijsku relevantnost i motivacijsku usklađenost kao sastavnice primarne kognitivne procjene te objašnjivost, mogućnost suočavanja usmjerenog na problem, mogućnost suočavanja usmjerenog na emocije i buduća očekivanja kao sastavnice sekundarne procjene. Način mjerenja navedenih komponenti nije ujednačen i sami ga autori mijenjaju u raznim istraživanjima kroz koja razvijaju svoju teoriju. U ovom radu (Tablica 1) preuzeti su uglavnom elementi iz te klasifikacije, kao i elementi procjena iz drugih dostupnih radova u kojima je prikazana sistematizacija pitanja vezanih uz kognitivnu procjenu stresnoga događaja (Vizek-Vidović, 1979., 1990.; Arambašić, 1994.; Huddek-Knežević, 1994.; Sorić, 1998.; Lacković-Grgin, 2000.). Procjene su mjerene na skalama Likertova tipa od četiri stupnja (od 0 = Uopće se ne slažem s tvrdnjom do 3 = Potpuno se slažem sa tvrdnjom).

Kognitivne procjene	M	$\sigma$
Intenzitet		
Koliko je za tebe dobivanje loše ocjene stresno, tj. koliko te uznemiri, zabrine ili uplaši?	1.53	0.99
Važnost		
Koliko ti je važno dobiti dobru ocjenu?	2.40	0.89
Što misliš, koliko loša ocjena utječe na tvoj uspjeh u školi?	2.09	0.93
Značenje		
Je li dobivanje loše ocjene za tebe PRIJETNJA (ugroženost, opasnost, zabrinutost)	1.05	1.08
Je li dobivanje loše ocjene za tebe GUBITAK (npr. gubitak samopoštovanja, gubitak poštovanja od drugih, npr. učenika ili nastavnika, gubitak statusa u razredu, povrijeđenost)	1.26	1.11
Je li dobivanje loše ocjene za tebe IZAZOV (prilika za popravak, razvoj, usavršavanje, promjenu na bolje)	1.21	1.11
Procjena kontrole nad pojavom		
Osobna		
Koliko o tebi ovisi hoćeš li dobiti lošu ocjenu?	2.30	0.88
Drugi		
Ovisi li o drugim osobama hoćeš li dobiti lošu ocjenu?	0.93	0.97
Procjena kontrole nad ishodom		
Osobna		
Koliko o tebi ovisi kako će se riješiti problem loše ocjene?	2.28	0.89
Drugi		
Ovisi li o nekoj drugoj osobi kako će se riješiti problem loše ocjene?	1.59	1.13

**■** TABLICA 1  
Kognitivne procjene  
stresne situacije

### Ishodi suočavanja

#### (školska ocjena i procjena uspješnosti suočavanja)

U ovom radu razmatrana je prosječna školska ocjena na kraju školske godine kao odloženi ishod suočavanja sa školskim neuspjehom (Tablica 2). Ocjene su dobivene pregledom školskog imenika. Kako se po završetku školske godine prosječna ocjena za učenike koji imaju zaključene negativne ocjene ne računa i ne upisuje u imenik, za njih je posebno izračunana prosječna ocjena, tako da su zbrojene ocjene iz svih predmeta (uključujući i negativne ocjene) i podijeljene s brojem predmeta (prije završnih godišnjih ispravaka).

Neposredni ishodi, kako ih konceptualiziraju Lazarus i Folkman (1984.), odnose se na fiziološke i emocionalne reakcije koje se javljaju za vrijeme ili neposredno nakon stresnog događaja. Kao neposredne ishode isti autori navode i subjektivnu procjenu efikasnosti suočavanja. U ovom radu uzeta je učenikova procjena uspješnosti suočavanja, donekle modificirana, jer učenici ne procjenjuju efikasnost konkretnih suočavanja sa zadnjom stresnom situacijom, nego efikasnost uobičajenoga suočavanja u većem broju sličnih stresnih situacija, pa stoga i ova mjera ima neke karakteristike specifične za



**● TABLICA 2**  
Školski uspjeh i samoprocjena uspješnosti suočavanja

odgođene ishode suočavanja (Tablica 2). Uz procjenu uspješnosti suočavanja navedena je ljestvica Likertova tipa od četiri stupnja (od 0 = Uopće se ne slažem s tvrdnjom do 3 = Potpuno se slažem sa tvrdnjom).

Školski uspjeh i samoprocjena uspješnosti suočavanja	M	$\sigma$
Prosječna ocjena na kraju školske godine	3.95	0.78
Koliko uspješno izlaziš na kraj s problemom loše ocjene?	2.11	0.88

## REZULTATI I RASPRAVA

U prethodnom istraživanju (Lončarić, 2007.a) formirano je šest grupa učenika s različitim obrascima suočavanja: 1. Učenici usmjereni isključivo na rješavanje problema (N= 87); 2. Učenici usmjereni na socijalnu podršku i rješavanje problema (N= 60); 3. Učenici usmjereni na umanjivanje problema (N= 63); 4. Učenici koje karakterizira emocionalna reaktivnost pri suočavanju (N= 74); 5. Učenici s niskim rezultatima na svim skalama suočavanja (N= 77); 6. Učenici s visokim rezultatima na svim skalama suočavanja (N= 75).

Budući da su u navedenom istraživanju utvrđene spolne (više djevojčica u 2. grupi i više dječaka u 4. i 5. grupi) i dobne razlike (stariji učenici u 3. i 5. grupi; mlađi učenici u 1. i 6. grupi) među učenicima koji se koriste različitim obrascima suočavanja, u idućim analizama analizom kovarijance bit će kontrolirani efekti spola i dobi. Nakon kontrole kovarijata, eventualne razlike među grupama u njihovim rezultatima na kognitivnim procjenama, osobnim ili ishodnim varijablama možemo s većom sigurnosti povezati s njihovim obrascima suočavanja sa stresom.

### Kognitivne procjene

Rezultati su pokazali da različiti učenici mogu na različite načine doživjeti i procijeniti isti, jasno definiran skup stresnih događaja. Različite kognitivne procjene mogu se odraziti na strategije suočavanja koje učenici rabe kada se nađu u takvim stresnim situacijama. Pregledom Tablice 3 možemo uočiti da uspoređene grupe učenika imaju statistički značajno različite rezultate na svim skalama kognitivne procjene.

Procjenjujući stresnost situacije, učenici koji imaju niske rezultate na svim skalama suočavanja procijenili su situaciju dobivanja loše ocjene statistički značajno manje stresnom i manje utjecajnom na školski uspjeh u odnosu na procjene učenika koji se u različitoj mjeri koriste različitim strategijama i onih s visokim rezultatima na svim skalama suočavanja. Također, u skladu s niskim rezultatima na svim skalama suočavanja, ta grupa učenika dobivanje loše ocjene ne doživljava



DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 17 (2008),  
BR. 3 (95),  
STR. 573-592

LONČARIĆ, D.:  
ANALIZA OBRAZACA...

ni kao prijetnju ni kao gubitak ili izazov. To je u skladu s rezultatima koje su dobile Rijavec i Brdar (2002.), prema kojima takvi učenici uglavnom ne vrednuju školu i školske aktivnosti, ne trude se u izvršavanju školskih zadataka i imaju visok rezultat na ciljnoj orijentaciji koja se može opisati kao postizanje tek zadovoljavajućih rezultata uz izbjegavanje truda. Grupa učenika s visokim rezultatima na svim skalama suočavanja lošu ocjenu u velikoj mjeri doživljava kao prijeteću, izazovnu i kao gubitak. Sve navedeno u skladu je s pretpostavkama i prethodnim nalazima o češćoj upotrebi svih strategija suočavanja pri suočavanju s događajima koji su procijenjeni stresnijima (Sharrer i Ryan-Wenger, 1991.).

	Usmjerenost na problem 1.	Usmjerenost na problem i soc. podršku 2.	Umanjivanje problema 3.	Emocionalna reaktivnost 4.	Niski rez. na svim str. 5.	Visoki rez. na svim str. 6.	ANOVA F(5,413)	ANCOVA <sup>b</sup> F(5,411)
Stresnost	1.94 <sub>3,4,5</sub>	1.67 <sub>5</sub>	1.25 <sub>1,6</sub>	1.51 <sub>1,5</sub>	1.07 <sub>1,2,4,6</sub>	1.77 <sub>3,5</sub>	9.08**	8.49**
Važnost	2.83 <sub>3,4,5</sub>	2.69 <sub>4,5</sub>	2.42 <sub>1,4</sub>	1.90 <sub>1,2,3,6</sub>	2.24 <sub>1,2</sub>	2.47 <sub>4</sub>	11.85**	9.52**
Utjecaj stresora na željeni ishod	2.42 <sub>4,5</sub>	2.20	2.05	1.81 <sub>1,6</sub>	1.77 <sub>1,6</sub>	2.31 <sub>4,5</sub>	6.57**	5.86**
Prijetnja	1.07	0.71 <sub>4,6</sub>	0.90 <sub>4,6</sub>	1.46 <sub>2,3,5</sub>	0.63 <sub>4,6</sub>	1.44 <sub>2,3,5</sub>	8.22**	8.20**
Gubitak	1.59 <sub>2,5</sub>	0.98 <sub>1,6</sub>	1.18	1.45 <sub>5</sub>	0.68 <sub>1,4,6</sub>	1.58 <sub>2,5</sub>	8.59**	9.00**
Izazov	0.91 <sub>4,6</sub>	1.20	1.22	1.50 <sub>1,5</sub>	0.82 <sub>4,6</sub>	1.67 <sub>1,5</sub>	6.85**	6.74**
Kontrola nad pojavom – osobna	2.59 <sub>4,5</sub>	2.51 <sub>4,5</sub>	2.35 <sub>4</sub>	1.87 <sub>1,2,3,6</sub>	2.08 <sub>1,2,6</sub>	2.51 <sub>4,5</sub>	2.70*	7.39**
Kontrola nad pojavom – drugi	0.71 <sub>4</sub>	0.58 <sub>4,6</sub>	0.98 <sub>4</sub>	1.44 <sub>1,2,3,5</sub>	0.63 <sub>4,6</sub>	1.08 <sub>2,5</sub>	3.88**	8.36**
Kontrola nad ishodom – osobna	2.53 <sub>4,5</sub>	2.53 <sub>4,5</sub>	2.43 <sub>4</sub>	1.74 <sub>1,2,3,6</sub>	2.04 <sub>1,2,6</sub>	2.50 <sub>4,5</sub>	2.61*	8.78**
Kontrola nad ishodom – drugi	1.52	1.41	1.89 <sub>5</sub>	1.66	1.16 <sub>3,6</sub>	1.76 <sub>5</sub>	2.61*	3.60**

**TABLICA 3**  
Kognitivne procjene akademskoga stresa po grupama učenika s različitim obrascima suočavanja<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Indeksi kraj aritmetičkih sredina označuju koje se grupe statistički značajno razlikuju (Tukey *post hoc* test višestrukih usporedbi).

<sup>b</sup> Kovarijati: spol i dob učenika.

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$

Učenici koji imaju niske rezultate na svim skalama suočavanja u usporedbi s ostalim grupama imaju osjećaj da situacija školskoga neuspjeha nije pod njihovom, ali ni pod tuđom kontrolom. To je nalaz koji može izgledati donekle nedosljedno, ali ide u prilog istraživanjima koja upozoravaju na važnost implicitnih teorija inteligencije (Dweck, 2000.). Ako uspjeh ovisi o sposobnosti i ako učenik sposobnost doživljava kao stabilnu i nepromjenjivu osobinu (ili si "pаметan" ili si "glup"), tada ni sam učenik ni druge osobe ne mogu ništa učiniti u vezi s dobivanjem ili ispravljanjem loše ocjene. Iz istog razloga ti učenici vjerojatno ne smatraju potrebnim ulagati trud pri suočavanju s dobivanjem loše ocjene. Grupa koja ima visoke rezultate na svim skalama suočavanja s dobivanjem

loše ocjene ima i više rezultate na svim procjenama mogućnosti kontrole nad takvim situacijama (osobnom kontrolom i kontrolom koju u toj situaciji imaju drugi). Procjena da i drugi imaju kontrolu nad pojavom i ishodom stresora može biti povezana s učestalijom upotrebom socijalne podrške. Rezultati su u skladu s prethodnim nalazima koje su iznijele Rijavec i Brdar (2002.), prema kojima takvi učenici imaju osjećaj kontrole nad pozitivnim i negativnim školskim rezultatima i vjeruju da vlastitim trudom mogu postići ciljeve.

Grupa učenika koju pri suočavanju karakterizira emocionalna reaktivnost, odustajanje, distrakcija, izbjegavanje i potpuni izostanak problemu usmjerenog suočavanja, od ostale tri grupe u najvećoj se mjeri razlikuje prema procjenama mogućnosti kontrole stresnog događaja. Ta grupa u odnosu na sve ostale grupe ima niže procjene osobne kontrole nad dobivanjem loše ocjene i rješanjem problema loše ocjene. Procjenjuju i da je situacija u kojoj dobivaju lošu ocjenu u velikoj mjeri pod kontrolom drugih osoba. Emocionalna reaktivnost u kontekstu suočavanja sa stresom, osim ventiliranja emocija i neprimjerenih/agresivnih reakcija, uključuje i čestice koje se odnose na okrivljavanje drugih, što možemo dovesti u vezu s niskom percepcijom osobne kontrole i visokom percepcijom kontrole drugih u stresnoj situaciji dobivanja loše ocjene. Ovakav rezultat možemo povezati i s nalazima koje iznose Rijavec i Brdar (2002.). Učenici koji su usmjereni na reguliranje emocija (ti učenici, između ostalog, imaju visoke rezultate na skali emocionalnih reakcija), od strategija učenja najviše se koriste samohendikepiranjem, a uspjeh atribuiraju eksternim faktorima. Slični nalazi dobiveni su i na odraslima. Folkman i sur. (1986.) pronalaze da su sudionici njihova istraživanja imali više rezultate na skalama izbjegavanja i potiskivanja problema u situacijama koje nisu mogli kontrolirati, dok Blanchard-Fields i Irion (1988.) nalaze da je izostanak mogućnosti kontrole povezan s agresijom, izbjegavanjem i potiskivanjem problema.

Visoki rezultati na skalama koje obuhvaćaju procjenu stresnosti i motivacijske relevantnosti događaja u najvećoj mjeri razlikuju grupu učenika koji su isključivo usmjereni na problem od ostalih grupa, a pogotovo od grupe koja je usmjerena na umanjivanje problema i grupe koju karakterizira emocionalna reaktivnost. Učenici koji su isključivo usmjereni na problem imaju najviše rezultate na procjenama stresnosti loše ocjene, važnosti izbjegavanja loše ocjene i utjecaja loše ocjene na njihov školski uspjeh. Grupa usmjerena na umanjivanje problema lošu ocjenu procjenjuje najmanje stresnom i ima osrednje procjene važnosti izbjegavanja loše ocjene i utjecaja loše ocjene na njihov školski uspjeh. Grupa koju karakterizira

emocionalna reaktivnost i odustajanje ima niske procjene važnosti izbjegavanja loše ocjene i procjene utjecaja loše ocjene na njihov školski uspjeh. Grupa učenika koja je podjednako usmjerena na rješavanje problema i na socijalnu podršku ima na sve tri skale stresnosti i motivacijske relevantnosti prosječne rezultate.

Navedeni nalazi nisu potpuno u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja. Folkman i sur. (1986.) primjećuju da se izbjegavanje problema, suzdržavanje i traženje socijalne podrške više rabi u situacijama koje su procijenjene kao vrlo ugrožavajuće. U ovom istraživanju učenici koji su isključivo usmjereni na problem imali su najviše procjene stresnosti i ugroženosti njihova školskog uspjeha. Ipak, ti učenici imaju osjećaj kontrole u situacijama školskoga neuspjeha. Veće korištenje emocijama usmjerenog suočavanja možemo očekivati samo u situacijama koje se ne mogu kontrolirati i koje su vrlo stresne.

Skale procjene značenja koje učenici pripisuju situaciji školskoga neuspjeha mogu nam poslužiti pri razlikovanju grupe učenika koja je usmjerena isključivo na problem od grupe onih koji su usmjereni i na problem i na socijalnu podršku. Učenici koji su usmjereni isključivo na problem dobivanje loše ocjene u najvećoj mjeri procjenjuju kao gubitak, dok za učenike koji su u podjednakoj mjeri usmjereni i na problem i na socijalnu podršku situacija dobivanja loše ocjene uglavnom nije procijenjena kao gubitak. Rezultati ostalih grupa na skali gubitka nalaze se između tih ekstremnih vrijednosti.

Učenici koje karakterizira emocionalna reaktivnost pri suočavanju u usporedbi s ostalim grupama imaju visoke rezultate na procjenama situacije kao prijeteće, ali i izazovne. Istodobnost pojave različitih kognitivnih procjena nije neuobičajen nalaz. Pojedine vrste kognitivne procjene međusobno se ne isključuju i često su istodobno prisutne u okviru jedne stresne situacije. Pri ispitivanju stresa vezanog uz ispite, Folkman i Lazarus (1985.) navode da je više od 90% sudionika njihova istraživanja navelo istodobne doživljaje prijetnje i izazova, iz čega možemo zaključiti da prijetnja i izazov nisu međusobno isključive procjene. Najniže procjene na skali prijetnje imaju učenici koji su usmjereni na problem i socijalnu podršku i učenici koji su usmjereni na umanjivanje problema. Obje grupe učenika ne smatraju lošu ocjenu prijetećim događajem.

Navedeni se rezultati ne podudaraju potpuno s rezultatima prethodnih istraživanja. Pri tome poseban naglasak treba staviti na visok rezultat na skali gubitka i nizak rezultat na skali izazova kod učenika koji su isključivo usmjereni na rješavanje problema. Ti rezultati nisu u skladu s pretpostav-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 17 (2008),  
BR. 3 (95),  
STR. 573-592

LONČARIĆ, D.:  
ANALIZA OBRAZACA...

kama da u situacijama koje su procijenjene kao gubitak najčešće prevladavaju pasivni oblici suočavanja usmjereni na emocije, dok u situacijama koje su procijenjene kao prijetnja ili izazov ljudi češće primjenjuju aktivno suočavanje usmjereno na problem (Folkman i sur., 1986.). Grupa koja je isključivo usmjerena na problem u ovom istraživanju pokazuje interesantan obrazac rezultata na mjerenim varijablama koji možemo povezati s nekim nalazima što ih navode Wenz-Gross i sur. (1997.). Dobivanje loše ocjene za te je učenike izrazito stresno i motivirani su izbjeći lošu ocjenu kako ne bi ugrozili željeni školski uspjeh. U objašnjenju čestice na kojoj su učenici procjenjivali osjećaj gubitka u situaciji školskoga neuspjeha navedeno je da se osjećaj gubitka može odnositi i na gubitak samopoštovanja (Tablica 1). Ako ti učenici svoje samopoštovanje u većoj mjeri zasnivaju na akademskom samopoimanju, dobivanje loše ocjene može u većoj mjeri narušiti njihovo akademsko samopoimanje i ugroziti njihovo samopoštovanje. Ako imaju niže socijalno samopoimanje (što mogu sugerirati njihovi niski rezultati na strategiji traženja socijalne podrške prijatelja), dobivanje loše ocjene bilo bi neuspjeh na jedinoj aktivnosti u kojoj se ti učenici smatraju uspješnima. S druge strane, učenici koji su podjednako usmjereni na rješavanje problema i na socijalnu podršku ne doživljavaju situaciju dobivanja loše ocjene tako stresnom i imaju osrednje visoke rezultate na mjerama motivacije za izbjegavanje loše ocjene i na procjenama utjecaja što ga loša ocjena ima na željeni školski uspjeh. Oni ne smatraju lošu ocjenu gubitkom. U skladu s interpretacijama koje su iznijeli Wenz-Gross i sur. (1997.), ti učenici svoje samopoštovanje mogu u većoj mjeri zasnivati na socijalnom samopoimanju (to se može povezati s visokim rezultatom na gotovo svim skalama suočavanja traženjem socijalne podrške), pa stoga dobivanje loše ocjene ne mora zamjetnije narušiti njihovo samopoštovanje, a ni uzrokovati izrazit osjećaj gubitka.

### Ishodi suočavanja

Iz Tablice 4 vidi se da učenici koji u većoj mjeri rabe sve strategije suočavanja imaju značajno niži prosječan uspjeh od onih koji u vrlo maloj mjeri rabe sve strategije suočavanja i onih koji su usmjereni na problem i socijalnu podršku. Bez obzira na relativno slabiji školski uspjeh u usporedbi s ostalim grupama, ti učenici imaju osrednje visoke samoprocjene uspješnosti suočavanja s lošom ocjenom. Nizak školski uspjeh te grupe može se povezati s njihovim kognitivnim procjenama situacije dobivanja loše ocjene. Oni dobivanje loše ocjene procjenjuju vrlo stresnom situacijom i procjenjuju kako dobivanje loše ocjene negativno utječe na njihov školski uspjeh.

	Usmjerenost na problem 1.	Usmjerenost na problem i soc. podršku 2.	Umanjivanje problema 3.	Emocionalna reaktivnost 4.	Niski rez. na svim str. 5.	Visoki rez. na svim str. 6.	ANOVA F <sub>(5,430)</sub>	ANCOVA <sup>b</sup> F <sub>(5,428)</sub>
Prosječna ocjena na kraju godine	4.26 <sub>4,6</sub>	4.27 <sub>4,6</sub>	3.99	3.67 <sub>1,2,5</sub>	4.13 <sub>4,6</sub>	3.82 <sub>1,2,5</sub>	8.48**	6.91**
Percepcija uspješnosti rješavanja problema loše ocjene	2.24 <sub>4</sub>	2.31 <sub>4</sub>	2.08	1.73 <sub>1,2,6</sub>	2.05	2.18 <sub>4</sub>	3.81**	2.78*

**TABLICA 4**  
Ishodi suočavanja po grupama učenika s različitim obrascima suočavanja<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Indeksi kraj aritmetičkih sredina označuju koje se grupe statistički značajno razlikuju (Tukey *post hoc* test višestrukih usporedbi).

<sup>b</sup> Kovarijati: spol i dob učenika.

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$

Učenici koji u najmanjoj mjeri rabe sve strategije suočavanja imaju bolji prosječan školski uspjeh (sličan uspjehu učenika koji su usmjereni na problem i socijalnu podršku) i tek osrednje samoprocjene uspješnosti suočavanja s lošom ocjenom. Postoji mogućnost da ta grupa zaista ima iznadprosječne sposobnosti, zbog čega se ti učenici rijetko nalaze u situaciji školskoga neuspjeha. Iz istih razloga oni školski neuspjeh mogu procijeniti manje stresnim. Visoke sposobnosti mogu umanjiti doživljaj loše ocjene kao gubitka, prijetnje ili izazova. Školske zahtjeve ti učenici možda uopće ne doživljavaju kao opterećenje, tako da u ispravak ocjene ne ulažu nikakav osobni trud i ne traže pomoć drugih. Nemaju potrebu za reguliranjem negativnih emocija, zato što se rijetko nalaze u situaciji dobivanja loše ocjene.

Učenici koji su isključivo usmjereni na problem i učenici koji su usmjereni i na problem i na socijalnu podršku imaju visok i podjednak školski uspjeh. Najniži uspjeh i najniže samoprocjene uspješnosti suočavanja imaju učenici koje pri suočavanju sa školskim neuspjehom karakterizira emocionalna reaktivnost i odustajanje. Takav je rezultat u skladu s nalazom po kojem manje uspješni učenici imaju više rezultate na skalama ljutnje, neprimjerenih reakcija i odustajanja, te niže rezultate na skalama preuzimanja odgovornosti (Rijavec i Brdar, 1997.). Uspjeh grupe učenika koji su skloni umanjivanju problema nalazi se između navedenih ekstremnih rezultata i na kraju školske godine nešto je sličniji visokom uspjehu učenika usmjerenih isključivo na problem i učenika koji su podjednako usmjereni na problem i na socijalnu podršku.

Jedino dostupno istraživanje koje je razmatralo školski uspjeh učenika grupiranih prema obrascu suočavanja (Rijavec i Brdar, 2002.) utvrdilo je da najbolji uspjeh imaju učenici usmjereni na problem. U navedenom istraživanju ta grupa obuhvatila je učenike s visokim rezultatom na rješavanju pro-

blema i traženju pomoći roditelja. Najniži školski uspjeh imali su učenici koji su usmjereni na emocije. Ta je grupa imala visoke rezultate na skalama emocionalne reakcije i zaboravljanja. Takvi se nalazi uglavnom poklapaju s dobivenim nalazima u ovom istraživanju. Može se ipak naglasiti da je u ovom istraživanju slabiji uspjeh povezaniji s visokim rezultatom na skalama emocionalne reaktivnosti nego s rezultatom na strategijama usmjerenim na ublažavanje negativnih emocija.

Neka istraživanja pokazuju da je veća upotreba socijalne podrške povezana sa slabijim školskim uspjehom (Brdar i Rijavec, 1997.) ili da stupanj upotrebe socijalne podrške nije povezan sa školskim uspjehom (Brdar i Rijavec, 2001.), što se ne podudara s nalazima ovog istraživanja. Pri razmatranju povezanosti između socijalne podrške i školskog uspjeha važno je razlikovati izvore socijalne podrške. Upotreba socijalne podrške može imati negativne učinke, pogotovo kada djeca iz socijalne podrške svojih vršnjaka crpe podršku za antisocijalno ponašanje (Frydenberg, 1997.). Tako se može objasniti i rezultat koji navode Brdar i Rijavec (1997.), prema kojem niži školski uspjeh pokazuju učenici koji u situaciji školskoga neuspjeha u većoj mjeri rabe socijalnu podršku. U tom istraživanju većina čestica na skali socijalne podrške odnosi se na socijalnu podršku prijatelja.

## ZAKLJUČAK

U prethodnom radu (Lončarić, 2007.a) izloženi su rezultati grupiranja učenika prema obrascu suočavanja s dobivanjem loše ocjene, a u ovom su radu dobivene grupe uspoređene s obzirom na kognitivne procjene stresora i ishode suočavanja. Analize su provedene zasebno za svaku od navedenih mjera, kako bi se omogućila usporedba dobivenih rezultata s rezultatima prethodnih istraživanja. Takav prikaz rezultata ne daje mogućnost cjelovita opisa pojedine grupe učenika ni mogućnost pregledne usporedbe grupa prema njihovim rezultatima na svim navedenim varijablama. Zato će na kraju biti iznesen pokušaj deskriptivne integracije rezultata ovog rada.

Učenici koji imaju niske rezultate na svim skalama suočavanja nisu posebno motivirani izbjeći lošu ocjenu. Loša ocjena za njih nije stresan događaj, prijetnja, gubitak ili izazov. Smatraju da nemaju kontrolu nad situacijama u kojima dobivaju lošu ocjenu. Postižu relativno dobar školski uspjeh, iako se smatraju tek prosječno uspješnima u ispravljanju loših ocjena.

Učenici koji nediskriminativno i u velikoj mjeri rabe sve strategije suočavanja doživljavaju dobivanje loše ocjene kao izazovnu i stresnu situaciju koja negativno utječe na postizanje željenoga školskog uspjeha. Dobivanje loše ocjene pro-



cjenjuju kao događaj nad kojim imaju kontrolu. Prosječan školski uspjeh nešto im je niži, ali ne i najniži, što je u skladu s tek prosječnim samoprocjenama uspješnosti suočavanja s dobivanjem loše ocjene.

Učenici koji su usmjereni isključivo na rješavanje problema imaju najviši prosječni rezultat na procjenama stresnosti u situaciji dobivanja loše ocjene. Takva situacija za njih uglavnom znači gubitak i vrlo su motivirani da postignu dobre i izbjegnu loše ocjene. Imaju osjećaj osobne kontrole u situacijama dobivanja loše ocjene. Smatraju se uspješnima u rješavanju problema vezanih uz lošu ocjenu i imaju dobar prosječni školski uspjeh.

Učenici koji su pri suočavanju usmjereni i na rješavanje problema i na socijalnu podršku imaju osrednje procjene stresnosti i važnosti situacija u kojima dobivaju loše ocjene. Lošu ocjenu ne doživljavaju kao gubitak i smatraju da imaju kontrolu nad takvom situacijom. Imaju najbolji prosječni školski uspjeh i sebe smatraju uspješnima u rješavanju loših školskih ocjena.

Za učenike koji su usmjereni na umanjivanje problema primjenom humora, ignoriranja, kontrole emocija i maštanja loša ocjena nije ni važan ni stresan događaj. U odnosu na prije opisane grupe imaju nešto niže procjene osobne kontrole u situacijama dobivanja i ispravljanja loše ocjene. Iako imaju dobar prosječan školski uspjeh, procjenjuju se tek osrednje uspješnima u rješavanju loše školske ocjene.

Učenici koji imaju najviše rezultate na skali emocionalne reaktivnosti situaciju u kojoj dobivaju lošu ocjenu smatraju velikim gubitkom i izazovom, ali ne i osobito stresnim ili važnim događajem. U odnosu na sve do sada opisane grupe, ova se grupa najviše razlikuje prema procjenama kontrole nad situacijom dobivanja loše ocjene. Ti učenici imaju najmanji osjećaj osobne kontrole u takvim situacijama i smatraju da je njihov neuspjeh u najvećoj mjeri pod kontrolom drugih osoba. U odnosu na sve ostale grupe, imaju i najniži prosječan školski uspjeh i smatraju se neuspješnima u rješavanju loše školske ocjene.

Rezultati ovog rada potvrdili su pretpostavku da se formiranje različitih klastera učenika prema strategijama suočavanja sa školskim neuspjehom može povezati s kognitivnim procjenama stresne situacije i nekim ishodima suočavanja. To posebno vrijedi za skupinu učenika koji neselektivno i vrlo učestalo rabe sve strategije (dobivanje loše ocjene vrlo im je stresna situacija, izazovna, nepoželjna, ali i kontrolabilna) i skupinu učenika koji uglavnom ne rabe strategije suočavanja (loša ocjena nije im stresan događaj, ne predstavlja im prijetnju, gubitak ni izazov i smatraju da nemaju kon-



trolu nad tim događajem). U idućim istraživanjima trebalo bi provjeriti razlikuju li se dobivene skupine s obzirom na neke osobine ličnosti i ciljnu orijentaciju u učenju. Rezultati brojnih korelacijskih istraživanja (Amirkhan i sur., 1995.; Bolger, 1990.; Brdar i sur., 2006.; Endler i sur., 1994.; Kardum i Krapčić, 2001.; Lay i sur., 1989.; McCrae i Costa, 1986.; Nakano, 1992.; Parkes, 1986.; Rim, 1987.; Sorić, 1994.) i malobrojnih istraživanja obrazaca suočavanja (Rijavec i Brdar, 2002.) sugeriraju da bi navedene mjere mogle biti korisne za daljnje razlikovanje svih izdvojenih skupina učenika. Tako bi se dopunile dosadašnje spoznaje o mogućim odrednicama i ishodima različitih obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom.

## LITERATURA

Arambašić, L. (1994.), *Provjera nekih postavki Lazarusova modela stresa i načina suočavanja sa stresom*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.

Amirkhan, J. H., Risinger, R. T. i Swickert, R. J. (1995.), Extraversion: A "hidden" personality factor in coping? *Journal of Personality*, 63: 189-212.

Blanchard-Fields, F. i Irion, J. C. (1988.), The relation between locus of control and coping in two contexts: Age as a moderator variable. *Psychology and Aging*, 3: 179-203.

Bolger, N. (1990.), Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59: 525-537.

Brdar, I. i Rijavec, M. (1997.), Suočavanja sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6: 599-617.

Brdar, I. i Rijavec, M. (2001.), Parents' perceptions of their children's coping with school failure. *Studia Psychologica*, 43: 101-112.

Brdar, I., Rijavec, M. i Lončarić, D. (2006.), Goal Orientations, Coping With School Failure and School Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21: 53-70.

Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E. Thomsen, A. H. i Saltzman, H. (2000.), Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68: 976-992.

Dweck, C. S. (2000.), *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Endler, N. S., Kantor, L. i Parker, J. D. A. (1994.), State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 16: 663-670.

Folkman, S. i Lazarus, R. S. (1985.), If it changes, it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48: 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. i Gruen, R. J. (1986.), Dynamics of a stressful Encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50: 992-1003.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 17 (2008),  
BR. 3 (95),  
STR. 573-592

LONČARIĆ, D.:  
ANALIZA OBRAZACA...

Frydenberg, E. (1997.), *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. London: Routledge.

Hudek-Knežević, J. (1994.), *Suočavanje sa stresnim situacijama izazvanim konfliktom između profesionalne i obiteljske uloge: uloga stilova suočavanja, samopoimanja i percepcije socijalne okoline*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.

Kahana, E., Redmond, C., Hill, G. J., Kercher, K., Kahana, B., Johnson, J. R. i Young, R. F. (1995.), The effects of stress, vulnerability and Appraisals on the psychological well-being of the elderly. *Research on Aging*, 17: 459-489.

Kardum, I. i Krapić, N. (2001.), Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 30: 503-515.

Kalebić, B., Krapić, N. i Lončarić, D. (2001.), Suočavanje sa stresom kod djece i adolescenata. *Psihologijske teme*, 10: 3-33.

Lacković-Grgin, K. (2000.), *Stres u djece i adolescenata. Izvori, posrednici i učinci*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lay, C. H., Edwards, J. M., Parker, J. D. A. i Endler, N. S. (1989.), An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality*, 3: 195-208.

Lazarus, R. S. (1999.), *Stress and emotion: A new synthesis*. London: Free Association Books.

Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1984.), *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1987.), Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1: 141-169.

Lončarić, D. (2006.), Suočavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: provjera međusituacijske stabilnosti strategija suočavanja. *Psihologijske teme*, 15 (1): 25-58.

Lončarić, D. (2007.a), Identifikacija obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom. *Suvremena psihologija*, 10 (1): 55-76.

Lončarić, D. (2007.b), Comparing the cross-situational stability of coping strategies and coping patterns. U: V. Čubela Adorić (ur.), *15th Psychology Days in Zadar – Book of Selected Proceedings*, pp. 185-197. Zadar, Croatia.

Magnusson, D. (2001.), The holistic-interactionistic paradigm: Some directions for empirical developmental research. *European Psychologist*, 61: 153-162.

Mantzicopoulos, P. (1997.), How do children cope with school failure? A study of social/emotional factors related to children's coping strategies. *Psychology in the Schools*, 34: 229-237.

McCrae, R. R. i Costa, P. T. (1986.), Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54: 385-405.

Nakano, K. (1992.), Role of personality characteristics in coping behaviors. *Psychological Reports*, 71: 687-690.

Parkes, K. R. (1986.), Coping in stressful episodes: The role of individual differences, environmental factors, and situational characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 1277-1292.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 17 (2008),  
BR. 3 (95),  
STR. 573-592

LONČARIĆ, D.:  
ANALIZA OBRAZACA...

Rijavec, M. i Brdar, I. (1997.), Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education*, 12: 37-49.

Rijavec, M. i Brdar, I. (2002.), Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17: 177-194.

Rim, Y. (1987.), A comparative study of two taxonomies of coping styles, personality and sex. *Personality and Individual Differences*, 8: 521-526.

Roeser, R. W., Strobel, K. R. i Quihuis, G. (2002.), Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable- and Person-Centered Approaches. *Anxiety, Stress and Coping*, 15: 345-368.

Seiffge-Krenke, I. (1990.), Developmental processes in self-concept and coping behaviour. U: H. Bosma i S. Jackson (ur.), *Coping and self-concept in adolescence* (str. 50-68), Berlin: Springer-Verlag.

Sharrer, V. W. i Ryan-Wenger, N. M. (1991.), Measurements of stress and coping among school-aged children with and without recurrent abdominal pain. *Journal of School Health*, 61: 86-91.

Smith, C. A. i Lazarus, R. S. (1993.), Appraisal components, core relational themes and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7: 233-269.

Sorić, I. (1994.), *Kauzalne atribucije i strategije suočavanja u školskoj situaciji ispitivanja znanja*. Magistarski rad. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.

Sorić, I. (1998.), *Usporedba osnovnih postavki Weinerove i Lazarusove teorije emocija u školskoj situaciji ispitivanja znanja*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.

Tero, P. F. i Connell, J. P. (1984.), *When children think they've failed: An academic coping inventory*. Rad izložen na Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Vizek-Vidović, V. (1979.), Modeli stresa. *Revija za psihologiju*, 9: 95-110.

Vizek-Vidović, V. (1990.), *Stres u radu*. Zagreb: Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.

Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S. i Widaman, K. F. (1997.), *Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school*. *Journal of Early Adolescence*, 17: 129-151.

## The Pattern Analysis of Coping with School Failure: Stress Appraisals and Coping Outcomes

Darko LONČARIĆ  
Teachers' Academy, Rijeka

The main goal of this study relates to the description of groups of pupils classified according to their coping pattern using typological approach (Magnusson, 2001) to coping research. Groups are described with respect to their cognitive

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 17 (2008),  
BR. 3 (95),  
STR. 573-592

LONČARIĆ, D.:  
ANALIZA OBRAZACA...

appraisals of academic stress, and their coping outcomes. Older elementary school pupils (N=586; 6th to 8th grade) participated in this investigation. Data regarding the pupils' sex, age and grade point average were collected in addition to coping scales, and cognitive appraisals of stressors. Preceding findings (Lončarić, 2007a) indicate that pupils could be classified into six groups according to their pattern of coping with academic stress. Two of the groups consist of pupils who have a very high or very low score on all coping strategies. The remaining pupils were classified into the following four groups: a) pupils focused exclusively on solving the problem, b) those focused on solving the problem and on using social support, c) those focused on minimizing the problem, and d) those that are very emotionally reactive in stressful situations. The results of this study show that students with different coping patterns also differ with respect to their cognitive appraisals of academic stress, and their academic success. Advantages of the pattern analysis approach to coping research in explaining findings from previous correlational research are emphasized.

Key words: stress, coping, school failure, pupils

## Analyse von Stressbewältigungsmustern bei schulischem Misserfolg: Kognitive Einschätzungen und Erfolg der Stressbewältigung

Darko LONČARIĆ  
Lehrerakademie, Rijeka

Das Hauptziel dieser Untersuchung war, die unterschiedlichen Strategien, mittels derer sich Schüler mit ihrem schulischen Misserfolg auseinandersetzen, zu beschreiben und dabei nach dem typologischen Ansatz von Magnusson (2001) zu verfahren. An der Untersuchung nahmen Schüler der oberen Grundschulklassen teil (N = 586; Klassen 6 bis 8\*). Die gesammelten Daten betreffen Geschlecht, Alter und Notendurchschnitt der Schüler. Es kamen Skalen zum Einsatz, anhand derer die Art und Weise der Konfrontierung mit schulischem Misserfolg sowie die kognitive Einschätzung von Stresssituationen ermittelt wurden. In Anlehnung an die Ergebnisse einer Voruntersuchung (Lončarić, 2007a) wurden die Schüler in sechs Gruppen unterteilt. Die ersten beiden Gruppen umfassten Schüler mit sehr hohen bzw. sehr niedrigen Ergebnissen gemäß sämtlichen Skalen zur Ermittlung der Stressbewältigung. Die übrigen Schüler wurden in vier weitere Gruppen unterteilt: a) lösungsorientierte Schüler, b) lösungs- und unterstützungsorientierte Schüler, c) Probleme

\* Die Grundschule in Kroatien umfasst die Klassen 1 bis 8 (Anm. d. Übers.).

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 17 (2008),  
BR. 3 (95),  
STR. 573-592

LONČARIĆ, D.:  
ANALIZA OBRAZACA...

verharmlosende Schüler und d) Schüler, die in Stresssituationen eine ausgeprägte emotionale Reaktivität an den Tag legen. Die Resultate zeigen, dass es zwischen Schülern mit verschiedenen Stressbewältigungsmustern Unterschiede gibt hinsichtlich der kognitiven Einschätzung von Schulstress sowie hinsichtlich des schulischen Erfolgs. Der Autor unterstreicht die Vorteile, die sich aus der Analyse der Stressbewältigungsmuster für die Erklärung von Ergebnissen vormaliger Korrelationsuntersuchungen ergeben.

Schlüsselbegriffe: Stress, Stressbewältigung, schulischer Misserfolg, Schüler